

Schmidt, Bernhard

Qualität der Lehre an Hochschulen

Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 156-170. - (Zeitschrift für Pädagogik, Beiheft; 53)*



Quellenangabe/ Reference:

Schmidt, Bernhard: Qualität der Lehre an Hochschulen - In: Klieme, Eckhard [Hrsg.]; Tippelt, Rudolf [Hrsg.]: *Qualitätssicherung im Bildungswesen. Weinheim u.a. : Beltz 2008, S. 156-170* - URN: urn:nbn:de:0111-opus-72750 - DOI: 10.25656/01:7275

<https://nbn-resolving.org/urn:nbn:de:0111-opus-72750>

<https://doi.org/10.25656/01:7275>

in Kooperation mit / in cooperation with:

BELTZ JUVENTA

<http://www.juventa.de>

Nutzungsbedingungen

Gewährt wird ein nicht exklusives, nicht übertragbares, persönliches und beschränktes Recht auf Nutzung dieses Dokuments. Dieses Dokument ist ausschließlich für den persönlichen, nicht-kommerziellen Gebrauch bestimmt. Die Nutzung stellt keine Übertragung des Eigentumsrechts an diesem Dokument dar und gilt vorbehaltlich der folgenden Einschränkungen: Auf sämtlichen Kopien dieses Dokuments müssen alle Urheberrechtshinweise und sonstigen Hinweise auf gesetzlichen Schutz beibehalten werden. Sie dürfen dieses Dokument nicht in irgendeiner Weise abändern, noch dürfen Sie dieses Dokument für öffentliche oder kommerzielle Zwecke vervielfältigen, öffentlich ausstellen, aufführen, vertreiben oder anderweitig nutzen.

Mit der Verwendung dieses Dokuments erkennen Sie die Nutzungsbedingungen an.

Terms of use

We grant a non-exclusive, non-transferable, individual and limited right to using this document.

This document is solely intended for your personal, non-commercial use. Use of this document does not include any transfer of property rights and it is conditional to the following limitations: All of the copies of this documents must retain all copyright information and other information regarding legal protection. You are not allowed to alter this document in any way, to copy it for public or commercial purposes, to exhibit the document in public, to perform, distribute or otherwise use the document in public.

By using this particular document, you accept the above-stated conditions of use.

Kontakt / Contact:

peDOCS
DIPF | Leibniz-Institut für Bildungsforschung und Bildungsinformation
Informationszentrum (IZ) Bildung
E-Mail: pedocs@dipt.de
Internet: www.pedocs.de

Zeitschrift für Pädagogik · 53. Beiheft

Qualitätssicherung im Bildungswesen

Eine aktuelle Zwischenbilanz

Herausgegeben von
Eckhard Klieme und Rudolf Tippelt

Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Die in der Zeitschrift veröffentlichten Beiträge sind urheberrechtlich geschützt. Alle Rechte, insbesondere das der Übersetzung in fremde Sprachen, vorbehalten. Kein Teil dieser Zeitschrift darf ohne schriftliche Genehmigung des Verlages in irgendeiner Form – durch Fotokopie, Mikrofilm oder ein anderes Verfahren – reproduziert oder in eine von Maschinen, insbesondere Datenverarbeitungsanlagen, verwendbare Sprache übertragen werden. Auch die Rechte der Wiedergabe durch Vortrag, Funk- und Fernsehsendung, im Magnettonverfahren oder auf ähnlichem Wege bleiben vorbehalten. Fotokopien für den persönlichen oder sonstigen eigenen Gebrauch dürfen nur von einzelnen Beiträgen oder Teilen daraus als Einzelkopie hergestellt werden. Jede im Bereich eines gewerblichen Unternehmens hergestellte oder genutzte Kopie dient gewerblichen Zwecken gem. § 54 (2) UrhG und verpflichtet zur Gebührenzahlung an die VG Wort, Abteilung Wissenschaft, Goethestr. 49, 80336 München, bei der die einzelnen Zahlungsmodalitäten zu erfragen sind.

©2008 Beltz Verlag · Weinheim und Basel

Herstellung: Klaus Kaltenberg

Gesamtherstellung: Druckhaus »Thomas Müntzer«, Bad Langensalza

Printed in Germany

ISSN 0514-2717

Bestell-Nr. 41154

Inhaltsverzeichnis

Eckhard Klieme/Rudolf Tippelt

Qualitätssicherung im Bildungswesen. Eine aktuelle Zwischenbilanz	7
-------------------------------------------------------------------------	---

Bereiche

Wolfgang Tietze

Qualitätssicherung im Elementarbereich	16
----------------------------------------------	----

Hartmut Ditton

Qualitätssicherung in Schulen	36
-------------------------------------	----

Olaf Köller

Bildungsstandards in einem Gesamtsystem der Qualitätssicherung im allgemeinbildenden Schulsystem Deutschlands	59
------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	----

Thomas Olk/Karsten Speck

Qualität und Qualitätsentwicklung in der Sozialpädagogik	76
----------------------------------------------------------------	----

Philipp Gonon

Qualitätssicherung in der beruflichen Bildung. Eine Bilanz	96
------------------------------------------------------------------	----

Klaus Meisel

Qualitätsmanagement und Qualitätsentwicklung in der Weiterbildung	108
-------------------------------------------------------------------------	-----

Lutz von Rosenstiel

Qualitätssicherung in der betrieblichen Weiterbildung	122
-------------------------------------------------------------	-----

Andrä Wolter/Christian Kerst

Akkreditierung als Verfahren der Qualitätssicherung von Studiengängen in Deutschland. Eine Policy-orientierte Analyse	135
--------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bernhard Schmidt

Qualität der Lehre an Hochschulen	156
-----------------------------------------	-----

Rudolf Tippelt

Qualitätsstandards und Forschungsevaluationen in der Erziehungswissenschaft	171
-----------------------------------------------------------------------------------	-----

Implementierung von Qualitätssicherung

Helmut Fend

Dimensionen von Qualität im Bildungswesen. Von Produktindikatoren zu Prozessindikatoren am Beispiel der Schule	190
-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Esther Berner/Jürgen Oelkers/Kurt Reusser

Implementation von Bildungsstandards: Bedingungen des Gelingens (und Scheiterns) aus internationaler Sicht	210
---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------	-----

Bernhard Schmidt

Qualität der Lehre an Hochschulen

1. Aktualität und Relevanz des Themas

Mit Einführung von Studienbeiträgen und einer durch den demografischen Wandel zu erwartenden Verknappung von Schulabgängern mit Hochschulreife ist eine zunehmende Konkurrenz der Hochschulen um qualifizierte Studienanfänger absehbar. Damit wird nicht nur das nach den Studentenprotesten zu Beginn der 1990er verstärkt in der hochschulpolitischen Diskussion präsente Thema der Qualität von Hochschullehre (vgl. Friedrich 2004) erneut relevant, sondern wird auch die Messung und Sichtbarmachung dieser Qualität in der Außendarstellung zu einem zentralen Anliegen der Hochschulen. Als ein weiterer Motor der Diskussion um die Qualität von Hochschullehre kann die Europäisierung der Hochschulbildung im Rahmen des sog. Bologna-Prozesses gesehen werden. So wird im Kommuniqué der Bologna-Folgekonferenz in Berlin 2003 festgestellt: *„The quality of higher education has proven to be at the heart of the setting up of a European Higher Education Area“* (Berlin-Kommuniqué 2003, S. 3). Die Voraussetzungen für eine qualitativ hochwertige Lehre sind – durch eine starke Expansion der Hochschulen von den 1960er bis in die 1980er Jahre ohne einen entsprechenden Ausbau der staatlich bereitgestellten Ressourcen für die Hochschulbildung – keineswegs optimal (vgl. Ebel-Gabriel 2004). Dennoch sehen sich die Hochschulen unter dem Druck, sich im europäischen Bildungsmarkt zu positionieren und den Anforderungen von Studierenden, Arbeitsmarkt und Bildungspolitik gerecht zu werden. Diese verschiedenen Interessengruppen prägen auch die Diskussion darüber, was im Kontext von Hochschullehre unter Qualität zu verstehen sei.

2. Was bedeutet Qualität im Kontext Hochschullehre?

Der Qualitätsbegriff hat vor allem im industriellen Sektor eine lange Tradition und wird in der ISO 9000 allgemein als „Grad, in dem ein Satz inhärenter Merkmale Anforderungen erfüllt“ (Zollondz 2002, S. 152) beschrieben. Die Übertragung auf Bildungskontexte scheint bei einer so unspezifischen Festlegung zunächst wenig problematisch, wirft aber in ihrer Konkretisierung Probleme auf, die in unterschiedlichen Bezugsgrößen und Maßstäben sichtbar werden. Qualität kann nach Harvey und Green (2000) erstens als Ausnahmeerscheinung verstanden werden, die aus tradiertem Elitarismus oder dem Übertreffen auch höchster Standards resultiert. Dieser Qualitätsbegriff spiegelt sich implizit auch in der gegenwärtigen Diskussion um Elite-Universitäten wider. Qualität

kann zweitens als Perfektion im Sinne von Fehlerlosigkeit verstanden werden, ein für den Bildungssektor utopisches Konzept. Drittens kann Zweckmäßigkeit im Sinne von Kundenzufriedenheit Basis eines Qualitätsdenkens sein, wobei für den Bildungsbereich festzulegen wäre, wer als Kunde anzusehen ist (Studierende, Arbeitsmarkt, Gesellschaft). Diese Problematik ergibt sich auch, wenn Qualität viertens als „adäquater Gegenwert“ (ebd., S. 28) definiert wird – eine Perspektive, die auch Kosten und Ressourcenaufwendungen eben dieser „Kunden“ berücksichtigt. Schließlich kann sich Qualität fünftens auch auf Transformationsprozesse beziehen, womit die mitgebrachten Voraussetzungen auf Teilnehmerseite (Vorwissen, Schlüsselkompetenzen, Motivation, etc.) in die Qualitätsbewertungen einfließen. Mit Ausnahme der Fehlerlosigkeit lassen sich diese Qualitätskonzepte auch in das Hochschulsystem transferieren und finden dort in verschiedenen Kriterien der Lehrqualität ihre Operationalisierung (vgl. Carstensen/Hofmann 2004), sei es in Form von Studierendenbefragungen zu deren Zufriedenheit, der Quantifizierung von Lehrleistungen z.B. in Absolventenzahlen, in Hochschulrankings oder dem Label der Elite-Universitäten. Wesentlich ist dabei festzuhalten, dass Qualität keine dem Gegenstand immanente Eigenschaft ist, sondern erst durch die Perspektiven der Betrachter und die herangezogenen Kriterien normativ konstruiert wird (vgl. Heid 2000). Da Bildung genuin mit der persönlichen Weiterentwicklung – ausgehend vom individuellen Wissens- und Bildungsstand des Einzelnen – verbunden ist, wird hier das letztgenannte, an Transformationsprozesse geknüpfte Qualitätskonzept als Bezugspunkt herangezogen. Für den Bereich Hochschule ergibt sich jenseits verschiedener Qualitätsbegriffe zusätzlich die Problematik, dass bereits für die Festlegung von zu erbringenden Leistungen und dazu notwendigen Ressourcen keine klaren Kriterien vorliegen (vgl. Pasternack 2001) und Forschung und Lehre als zwei zentrale Aufgabenfelder in der Bewertung von Hochschulen nicht getrennt voneinander betrachtet werden können. Qualität von Hochschullehre ist entsprechend schwer zu erheben (siehe 4.), wie sie aber beschaffen sein müsste, um den Anforderungen der wissenschaftlichen Lehr-Lernforschung gerecht zu werden, ist – zumindest aus hochschuldidaktischer Perspektive – sehr viel klarer zu beschreiben.

3. Was macht Qualität der Lehre an Hochschulen aus?

Qualität von Hochschullehre wird bestimmt durch vier Kategorien (vgl. Carstensen/Hofmann 2004): Studienprogramme, die den Rahmen für Lehr-Lernprozesse vorgeben; Diese Prozesse selbst, deren Ausgestaltung zu erheblichen Teilen den Lehrenden obliegt; Die Institution, die den Rahmen für Studium und Lehre schafft und gleichzeitig von der Lehre mitgeprägt wird; Das Handeln einzelner Akteure – Lehrender wie Studierender – und vor allem deren Interaktion. Darüber hinaus spielen aber auch (Studien-) Dekane und Prorektoren bzw. Vizepräsidenten, die für die Lehre auf übergeordneter Ebene verantwortlich sind, eine wesentliche Rolle. Künzel (2004) fordert für Personen in diesen Schlüsselpositionen eine „*enge Kopplung von Entscheidungsbefugnis und persönlicher Verantwortung*“ (ebd., S. 7) um die Effizienz der Zusammenarbeit der verschiede-

nen Akteure zu verbessern. Im Folgenden soll die Ebene der Interaktion von Studierenden und Lehrenden im Mittelpunkt stehen, da dieser Bereich in den letzten Jahren am deutlichsten im Fokus erziehungswissenschaftlicher Forschung und Auseinandersetzung stand und daher empirisch gut abgesichert ist. Qualität lässt sich auf dieser Ebene an der konkreten Gestaltung von Lernarrangements, an motivationalen Faktoren und an Kommunikationsstrukturen festmachen (vgl. Schmidt/Tippelt 2005a). In diesen Bereichen lässt sich seit Mitte der 1990er Jahre ein grundlegender Paradigmenwechsel feststellen, der meist unter dem Titel „the shift from teaching to learning“ firmiert und aus der US-amerikanischen Diskussion kommend in Deutschland vor allem durch die Arbeiten von Johannes Wildt (2004) bekannt wurde.

3.1 Gestaltung von Lehr-Lernsituationen

Die Qualität eines Angebots der Hochschullehre liegt zwar zu großen Teilen in der Verantwortung der jeweiligen Dozenten, wird aber im Vorfeld von institutionellen Rahmenbedingungen geprägt. Räumliche, zeitliche und materielle Vorgaben bilden die Grenzen des didaktischen Handlungsspielraums, in dem die Lehrveranstaltungen geplant werden können. Gute Lehre zeichnet sich hier durch die Berücksichtigung der Interessen und des Vorwissens der Lernenden bereits bei der Auswahl der Inhalte und Methoden aus (vgl. Mürmann/Schulte 2003a). Während der Durchführung lassen sich qualitativ hochwertige Lehrveranstaltungen gliedern in eine orientierende, motivierende und das Vorwissen der Teilnehmer aktivierende Einstiegsphase, eine durch das Initiieren, Unterstützen und Lenken von Lernprozessen geprägte Arbeitsphase und eine resümierende, weitere Lernprozesse anregende Abschlussphase. In allen Phasen ist auf eine abwechslungsreiche Gestaltung durch Nutzung eines breiten Spektrums von Methoden und Medien zu achten, wobei sich deren Auswahl wiederum an organisatorischen Rahmenbedingungen, Vorwissen der Teilnehmer und Lernzielen orientieren sollte. Die genaue Bestimmung affektiver, psychomotorischer und kognitiver Lernziele ist Voraussetzung für gezielte Wissensvermittlung und eine spätere Überprüfung der Lernzielerreichung (vgl. AHW 1998b).

Gehen die kognitiven Lernziele über die bloße Wissensaneignung hinaus und inkludieren ein tieferes Verständnis, die Analyse von Sachverhalten oder deren Bewertung, so sind insbesondere Lernformen geeignet, die eine aktive Auseinandersetzung mit Inhalten unterstützen (vgl. Schmidt/Tippelt 2007). Während dozentenzentrierte Formen in der Hochschullehre, wie z.B. die Vorlesung, v.a. zur Vermittlung von Grundkenntnissen geeignet sind, fördern lernerzentrierte Unterrichtsformen das aktive Erarbeiten der Inhalte. Das Lehr-Lerngeschehen richtet sich dabei v.a. an den Prozessen der Wissenskonstruktion auf Seiten der Lernenden aus, während den Lehrenden eine moderierende, anleitende, strukturierende und begleitende Funktion zukommt. Dieser Perspektivenwechsel hin zu einer Orientierung an den Lernenden (vgl. Knoll 1998, S. 27) setzt den Einbezug des Vorwissens der Teilnehmer voraus, das sich durch assoziative Methoden wie z.B. Brainstorming aktivieren lässt (vgl. Mürmann/Schulte 2003b). Auf Seiten der

Seminarleitung setzen aktivierende Methoden, wie Lerntandems, Kleingruppenarbeit oder gelenkter Dialog, auch Sensitivität für Gruppenprozesse, Akzeptanz gegenüber Widerständen und Bereitschaft zu deren Artikulation voraus (vgl. Knoll 1998). Zudem gehört die Schaffung adäquater Rahmenbedingungen für den Lernprozess zu ihren Aufgaben, wobei die genannten institutionellen Rahmenbedingungen wirksam werden. Die beschriebenen Methoden eignen sich primär für den Einsatz und die Verbesserung der Lehrqualität in Seminar- und Kleingruppen, während aktivierendes Lehren und Lernen in universitären Massenveranstaltungen nur stark eingeschränkt möglich ist. Zwar wurden aus der universitären Praxis heraus Methoden für eine teilweise Zurücknahme der Lehrerdominanz in Vorlesungen entwickelt (vgl. Möhrle 1994), deren Möglichkeiten bleiben dennoch begrenzt und können den intensiven Lernprozess in überschaubaren Seminargruppen nicht ersetzen.

Aus einer konstruktivistischen Lernphilosophie heraus wurde die Bedeutung eines anwendungsbezogenen Wissenserwerbs betont, um Transferleistungen in Anwendungskontexte zu erhöhen. Verschiedene didaktische Ansätze – z.B. Konzepte situierten (vgl. Mandl/Gruber/Renkl 1997), forschenden (vgl. Huber 2001) oder problemorientierten Lernens (vgl. Schulmeister 2002) – tragen dieser Forderung Rechnung, indem sie Wissenskonstruktion und -anwendung miteinander verbinden. Die Grenzen zwischen den drei Ansätzen sind fließend und sie sind anschlussfähig an Modelle fallbasierten, explorativen Lernens, wie Projektseminare (vgl. Tippelt 1979) oder Planspiele (vgl. Hölscher 2000), wobei sich forschendes und z.T. auch projektorientiertes Lernen durch seine Zieloffenheit von den anderen Strategien abhebt (vgl. Schulmeister 2002) und sich primär zur Wissensvertiefung eignet (vgl. Huber 2001). Insbesondere für problemorientierte und fallbasierte Angebote im Kontext mediengestützter Hochschullehre liegen Evaluationsstudien vor, die auf eine Eignung dieser lernerzentrierten Konzepte verweisen (z.B. Kopp/Balk/Mandl 2002; Schmidt 2004; Tausch 2002). Forschendes Lernen verdeutlicht dagegen wie kaum ein anderes Konzept die produktive Verknüpfung von Forschung und Lehre, die zu den fundamentalen Charakteristika von Universitäten gehört, und belegt, dass beide Tätigkeitsfelder nicht als konkurrierend missverstanden werden dürfen, sondern sich gegenseitig synergetisch befruchten können (vgl. Huber 2001). Allerdings führt die nur langsam aufbrechende Dominanz der Forschungsleistung in der Leistungsbeurteilung von Wissenschaftlern zum Nachteil der Wertschätzung von Lehrleistungen, immer noch zu einem ungleich verteilten Engagement (vgl. auch Macke 1998).

Wie für alle Lehr-Lernformen gilt auch für die vorgestellten lernerzentrierten Konzepte der Hochschullehre, dass sich die Angebote nicht für alle Lernenden und in jedem Kontext gleichermaßen eignen und sowohl curriculare Vorgaben als auch räumliche, sachliche und personelle Ressourcen in die Entscheidung über die methodische Grundkonzeption einer Lehrveranstaltung einfließen müssen, um die Qualität von Hochschullehre nachhaltig zu sichern. Darüber hinaus lassen sich mit Prosser und Trigwell (2001) vier weitere zentrale Anforderungen an Lehrende ausmachen, die wesentlich zur Qualität von Lehre beitragen.

1. Moderation und Leitung von Lernsituationen erfordert Empathie und Reflexivität von den Studierenden, um die sich ständig verändernde Lernsituationen in ihrer Komplexität zu erfassen und adäquat agieren zu können.
2. Lehrende müssen die Wirkungen von eingesetzten Medien und Technologien wahrnehmen und abschätzen können.
3. Die Lerngewohnheiten und Aneignungsstrategien Lernender können sich sehr unterschiedlich darstellen, was Dozenten wahrnehmen und in die Seminargestaltung einfließen lassen sollten.
4. Die kontinuierliche Verbesserung der Lehre durch Evaluation ist eine auf verschiedenen Ebenen wesentliche Aufgabe von Hochschuldozenten (s.u.).

Die Berücksichtigung hochschuldidaktischer Erkenntnisse und der daraus ableitbaren Anforderungen ist wesentlicher Bestandteil der Qualitätsentwicklung in der Hochschullehre und begünstigt nicht nur einen höheren Lernerfolg und besseren Transfer des aufgebauten Wissens in praktische Anwendungsfelder (vgl. Kopp/Balk/Mandl 2002), sondern trägt auch wesentlich zur Lern- und Studienmotivation der Studierenden bei (vgl. Schmidt 2004), die ihrerseits auf den Verlauf von Lehr-Lernprozessen zurückwirkt.

3.2 Motivation und Kommunikation

Sowohl die Förderung der Lernmotivation Studierender als auch die angemessene Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden sind als wesentliche Bestandteile der Qualität von Hochschullehre auf der Mikroebene anzusehen. Fehlende Motivation der Studierenden kann nicht nur Lehrveranstaltungen im Ablauf behindern, sondern ist auch eine wesentliche Ursache für Studienabbrüche (vgl. Jenkins/Breen/Lindsay/Brew 2003). Allgemein wird im Kontext von Motivationsförderung meist die intrinsische Motivation von Studierenden angestrebt, die v.a. eine vertiefte Auseinandersetzung mit Inhalten begünstigt, aber ungleich schwerer von Außen zu initiieren ist als extrinsische Motivation. Gerade hinsichtlich der schnellen Aneignung reproduzierbaren Wissens (z.B. bei der Prüfungsvorbereitung) ist für Studierende extrinsische Motivation oft funktionaler und effizienter, obwohl Prüfungen und Leistungsdruck – also klassische Quellen extrinsischer Motivation in der Hochschule – für ein vertieftes Lernen sonst eher abträglich sind (vgl. Ashcroft/Foreman-Peck 1994). Eine weitere Motivationsquelle für Studierende ist das Streben nach einem berufsqualifizierenden Abschluss als Voraussetzung für eine Integration auf dem Arbeitsmarkt sowie (damit einhergehend) ökonomische Vorteile und Statusgewinn. Diese Perspektiven fassen Newstead und Hoskins (2001) unter dem Begriff der „achievement motivation“ als dritte Form der Motivation, die vor allem das Interesse an praxisnahen Inhalten und Problemstellungen erhöht. Diese Interessen aufzugreifen und mit den curricularen Vorgaben in Einklang zu bringen sowie die praktische Relevanz der Inhalte zu verdeutlichen, können dann wirksame Methoden zur Förderung studentischer Lernmotivation sein. Darüber hinaus bieten regelmäßige, faire und valide Feedbacks, aktivierende Lernformen und der gezielte Abbau

von Lernbarrieren Möglichkeiten, die intrinsische Motivation zu erhöhen, wodurch nicht zuletzt die unmittelbare Interaktion zwischen Lehrenden und Lernenden relevant wird.

Die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden – soviel lässt sich bereits aus dem pragmatischen Konzept von Schulz von Thun (1992) ableiten – beschränkt sich nicht auf den rein sachlichen Austausch, sondern reflektiert – implizit oder explizit – immer auch die Beziehung zwischen beiden. Eine fehlende Sensibilität für diese Prozesse, die auch das Aushandeln von Handlungsspielräumen implizieren, kann zu Missverständnissen und Reaktanz führen. Die Definitionsmacht für die jeweilige Lehr-Lernsituation liegt schon aufgrund der institutionell verankerten Hierarchie auf Seiten der Lehrenden. Dennoch bedarf es einer Abstimmung zwischen Lehrenden und Lernenden und eines impliziten Konsens darüber, inwieweit diese hierarchischen Strukturen im Lernprozess reproduziert oder aufgebrochen werden (vgl. AHW 1998a). Implizite Aussagen über persönliche Wertschätzung verbergen sich auch in klassischen Unterrichtsfragen, die als „echte“ offene Fragen vor allem dann Interesse an der Perspektive der Lernenden signalisieren, wenn sie schon in ihrer Formulierung explizit auf deren Sichtweise abzielen. Rückmeldungen der Lehrenden können dagegen Wertschätzung direkt zum Ausdruck bringen, aber auch verletzend wirken, wenn sie z.B. Verallgemeinerungen oder Kritik an der Person enthalten (vgl. ebd.). Insbesondere die bereits beschriebenen Formen lernerzentrierten Unterrichts, die mit einer Rollenerweiterung der Lehrenden einhergehen, die nun nicht nur als Wissensübermittler sondern auch als Lernbegleiter agieren, gehen auch mit veränderten Kommunikationsstrukturen einher und verlangen von allen Beteiligten ein hohes Maß an kommunikativer Kompetenz sowie die Bereitschaft zur Übernahme veränderter Rollen im Lernprozess. Dabei darf die Verantwortung für den Lernprozess bei aller Selbststeuerung nicht gänzlich auf die Lernenden übertragen werden (vgl. Schumacher 2003). Nicht zuletzt deshalb eignen sich lernerzentrierte Formen der Hochschullehre keineswegs für alle Lernziele gleichermaßen.

Qualität im Kontext der Hochschullehre kann – wie hier gezeigt – zunächst auf Veranstaltungsebene hergestellt werden, spiegelt sich aber auch in angemessenen Angebotsstrukturen und adäquaten institutionellen Rahmenbedingungen wider. Entsprechend muss auch die Überprüfung der Lehrqualität auf unterschiedlichen Ebenen ansetzen. Letztlich kann diese Qualitätsmessung aber auch eine zentrale Grundlage für Verbesserungen in der Hochschullehre im Sinne eines Qualitätsentwicklungsprozesses sein, wenn sie nach den im Folgenden skizzierten Standards erfolgt.

4. Wie wird Qualität der Hochschullehre überprüft?

Die gängigen Instrumente zur Sicherung der Qualität in der Hochschullehre umfassen neben verschiedenen Formen der Evaluation auch die Akkreditierung als Instrument zur Sicherung eines gewissen Standards im Rahmen der Etablierung neuer Studiengänge. Akkreditierungsverfahren überprüfen nicht die Qualität eines laufenden Studien-

programms, sondern schätzen die Tauglichkeit eines neu einzurichtenden Studienprogramms hinsichtlich dessen zu erwartender Qualität, die auf Basis von Kennzahlen und Expertisen eingeschätzt wird. Das Thema der Akkreditierungsverfahren wird gerade im Zuge der Einführung neuer konsekutiver Studiengänge aktuell intensiv diskutiert (z.B. Winter 2006), soll aber hier nicht vertieft werden. Stattdessen steht im Folgenden die Frage nach der Messung von Qualität in bestehenden Studienprogrammen und Lehrveranstaltungen im Zentrum.

Wenn nach Verfahren zur Erhebung von Qualität gefragt wird, sind zunächst einige andere Punkte zu klären. Zum einen ist nach Kriterien guter Lehre zu fragen und nach Pasternack (2001) ist generell zweifelhaft, ob sich Normierungen und Standardisierungen, die üblicherweise die Basis von Qualitätsanalysen bilden, im Hochschulsystem überhaupt festlegen lassen. Wie im ersten Teil dieses Beitrags gezeigt wurde, gibt es aber zumindest aus hochschuldidaktischer Perspektive sehr wohl einige entsprechende Kriterien auf Ebene des Handelns der Akteure, die aber nicht immer einer direkten Messung zugänglich sind. Zum anderen stellt sich die Frage nach den Adressaten der Ergebnisse einer Qualitätsanalyse – seien es Abiturienten, Ministerien oder die Universitätsleitung – und den für diese Zielgruppe relevanten Daten (vgl. Müller-Böling/Berthold/Buch 2004). Die Untersuchung von Lehrqualität bedient sich i.d.R. der verschiedenen Formen und Methoden der Evaluation, worunter in Anlehnung an Wottawa und Thierau (1998, S. 14) eine zweck- und zielorientierte Maßnahme zur Bewertung von Handlungsalternativen verstanden werden kann, die dem aktuellen Stand wissenschaftlicher Methodik angepasst ist. Evaluationen können somit als Entscheidungshilfe herangezogen werden, der Legitimierung oder Optimierung von Studiengängen oder Lehrveranstaltungen dienen oder auch als Kontrollinstrument z.B. hinsichtlich erzielter Lernerfolge eingesetzt werden (vgl. Wessler 1999, S. 739). Festlegungen, wie Zeitpunkt und Ziel der Evaluation (formative vs. summative Evaluation), für die Durchführung Verantwortliche (intern oder extern) und Bewertungskriterien (vgl. Kromrey 2001, S. 23), müssen sich unmittelbar an den mit der Evaluation verbundenen Intentionen ausrichten sowie an dem Evaluationsgegenstand. Im Fokus der Evaluation können dabei die Gestaltung der Lehrveranstaltungen (Prozess), die Prüfungsleistungen, Absolventen- und Abbrecherzahlen (Output) oder die Chancen auf dem Arbeitsmarkt (Outcome) stehen. Die verfügbaren Ressourcen und Curricula (Input) sind, ebenso wie außerinstitutionelle gesellschaftliche Rahmenbedingungen (Kontext), in jeder Evaluation als Rahmenbedingungen von Lehre zu berücksichtigen (vgl. Wessler 1999, S. 739). Betrachtet man die Qualität von Hochschullehre als übergreifenden Evaluationsgegenstand, so lässt sich dieser in Anlehnung an die bereits vorher eingeführten vier Kategorien von Carstensen und Hofmann (2004) weiter spezifizieren:

- Die Evaluation von Lehr- Lernprozessen sowie des Handelns der Akteure erfolgt auf Veranstaltungs- bzw. Personenebene kann im Rahmen der Qualitätssicherung der Hochschullehre auch als **Mikroebene** bezeichnet werden.
- Auf der **Mesoebene** sind dann Evaluationen zu subsumieren, die institutionelle Ressourcen, sachliche und personale Ausstattung oder curriculare Fragen eines Studien-

gangs oder Fachbereichs fokussieren, also vorrangig die Institution und Studienprogramme im Blick haben.

- Auf **Makroebene** schließlich sind Übergangs- und Verbleibsstudien anzusiedeln, die die weitere Laufbahn von Studierenden nach Abschluss ihrer Ausbildung verfolgen, also den universitären Outcome (vgl. auch Schmidt/Tippelt 2005b).

Auf Mikroebene wird häufig einer summativen Evaluation der Vorzug gegeben und eine retrospektive Veranstaltungsbewertung angestrebt, die allerdings keine korrigierenden Interventionen mehr zulässt. Auf Mesoebene dagegen sind gerade diese Interventionsmöglichkeiten im Fokus der dann zumeist formativ durchgeführten Evaluation, da hier eine kontinuierliche Qualitätsentwicklung im Bezug auf einen Studiengang oder Fachbereich im Zentrum steht (vgl. Kromrey 2001).

4.1 Mikroebene

Um Aussagen über die Qualität einzelner Lehrveranstaltungen an Hochschulen treffen zu können, wird gewöhnlich auf das subjektive Urteil von Studierenden zurückgegriffen. Der dabei implizit unterstellte Wirkungszusammenhang zwischen didaktischer Gestaltung – operationalisiert durch das Urteil der Lernenden – und Lernerfolg der Studierenden kann wegen seines einseitigen Blickwinkels auf die Lehrenden und der damit verbundene Vernachlässigung der lernerseitigen Voraussetzungen (Vorwissen, Motivation, Interesse, etc.) zu Recht als nur bedingt ausreichend kritisiert werden (vgl. Zimmer 2000). Insbesondere die Feststellung des Erfolgs von Lehre in Form von Wissenszuwachs (im Sinne eines auf Transformationsprozesse hin ausgerichteten Qualitätsbegriffs) kann durch dieses Vorgehen nicht zufrieden stellend erfasst werden. Dieses Ziel wäre wohl nur mit Leistungstests (vgl. Glowalla/Glowalla/Kohnert 2002) oder Verfahren zur Kompetenzdiagnostik (vgl. Braun/Soellner/Hannover 2006) und in einem Pre-Post-Test-Design zu erreichen, wobei allerdings nur diejenigen Lernerfolge erfasst werden, die per Lernzielformulierung vorab definiert wurden und sich kaum Rückschlüsse zur Verbesserung der Lehre ableiten lassen (vgl. Lohnert/Rolfes 1997). V.a. hinsichtlich einer Qualitätsverbesserung erscheint eine Evaluation der didaktischen Qualität von Hochschullehre folglich angezeigt, wobei die Aussagekraft von Studentenurteilen seit Jahren intensiv diskutiert wird (vgl. Schmidt/Tippelt 2005b). Als Fazit dieser Diskussion kann festgehalten werden, dass studentische Veranstaltungskritik ein wesentlicher Bestandteil von Lehrevaluationen sein sollte, aber – insbesondere in standardisierter Form – der Ergänzung durch weitere Daten bedarf (vgl. Kromrey 2005). Eine hohe Relevanz kommt der Einbindung Studierender in die Veranstaltungsevaluation nicht nur deswegen zu, weil sich deren Urteile als durchaus aussagekräftig im Hinblick auf die Lehrqualität erwiesen haben (vgl. Schmidt/Tippelt 2005b), sondern auch weil durch sie die Kommunikation zwischen Lehrenden und Lernenden über die Qualität von Hochschullehre hergestellt wird, weshalb studentische Lehrveranstaltungskritik nicht nur als das gebräuchlichste sondern nach Rindermann (2001, S. 76) auch „als das bisher geeignetste Maß

zur Bestimmung von Akzeptanz und Qualität einer Lehrveranstaltung“ angesehen werden kann.

Die Erhebung studentischer Urteile kann dabei sowohl standardisiert als auch qualitativ mit Hilfe unterschiedlicher Methoden erfolgen. Während die standardisierte Veranstaltungskritik v.a. im Hinblick auf veranstaltungsübergreifende Vergleiche – die methodisch allerdings als äußerst problematischen anzusehen sind (vgl. Kromrey 2005) – Vorteile verspricht, betonen qualitative Verfahren, wie z.B. Gruppendiskussionen o.a., stärker den Dialog zwischen Lehrenden und Lernenden (vgl. Bülow-Schramm 1995). Eine Kombination beider Erhebungsverfahren verspricht besonders fundierte Erkenntnisse zur Qualitätsentwicklung, ist aber mit höherem Aufwand verbunden.

Diese Kombination verschiedener methodischer Ansätze hat sich auch hinsichtlich der Evaluation virtueller Lehr-Lernarrangements bewährt (vgl. Schmidt 2004). Dabei können traditionelle Erhebungsverfahren in das Medium übertragen werden (z.B. Online-Fragebögen oder Diskussionen in Internet Relay Chats oder Online-Foren) oder erweiterte, dem Medium immanente Möglichkeiten der Datengewinnung (z.B. Logfile-Analysen) genutzt werden. Auch inhaltlich sind die Kriterien qualitativ hochwertiger Lehre (s.o.) im Kontext virtueller Lehre noch um einige Aspekte zu ergänzen, die sich aus den didaktischen und technischen Anforderungen des Mediums ergeben und die in zahlreichen Kriterienkatalogen zu finden sind (vgl. Tergan 2001). Computer- und internetgestützte Lehr-Lernarrangements können so einerseits auf ihre Eignung für den Einsatz in der Hochschullehre hin überprüft werden, andererseits kann die Existenz virtueller Lernangebote per se bereits als ein Indikator für innovative Lehre in einem Studiengang oder einem Fachbereich gewertet werden – also auf der Mesoebene der Lehrevaluation.

4.2 *Mesoebene*

Mit der Novellierung des Hochschulrahmengesetzes 1998 wurde die Evaluation von Fachbereichen erstmals auch gesetzlich verankert, entsprechende Initiativen und Verbünde der Universitäten entstanden allerdings schon vor dieser Gesetzesinitiative (vgl. HRK 2000). Dabei sollten in die Einschätzung der Lehrqualität eines Studiengangs oder Fachbereichs nicht nur das Lehrangebot einfließen, sondern auch Daten zum Output (Studiendauer, Prüfungsleistungen, Absolventenzahlen), zu Transparenz und Anerkennung der zu erreichenden Abschlüsse sowie zu Zulassungsbedingungen (vgl. Kohler 2004). Zu den zentralen Fragen hinsichtlich der Qualitätssicherungsstrategien auf Ebene eines Studiengangs oder Fachbereichs gehört die Entscheidung zwischen interner und externer Evaluation, die erheblichen Einfluss auf die Ergebnisse und deren Tragweite hat (vgl. Reissert/Carstensen 1998), wobei sich im Hochschulbereich eine Kombination aus interner und externer Evaluation durchgesetzt hat (vgl. Friedrich 2004). Die interne Evaluation mündet i.d.R. in einen Selbstbericht, in dem Stärken und Schwächen, Stand und Perspektiven eines Faches oder Studiengangs dargestellt werden. Zu den wesentlichsten Schwächen dieses Instruments gehören neben der zusätzlichen zeit-

lichen Belastung der an der Berichterstellung Beteiligten, fehlendes Interesse und Engagement der Stakeholder sowie deren fehlende Bereitschaft zu einer kritischen Selbstreflexion (vgl. Mittag 2004). Auch evtl. einfließende Daten aus Veranstaltungsevaluationen können die genannten Probleme nicht gänzlich verhindern, aber eine wesentliche Bereicherung für die interne Evaluation darstellen (vgl. HRK 2000). Diese Lehrberichte können auch im Rahmen externer Evaluationen, die meist als Peer-Review-Verfahren durchgeführt werden, herangezogen werden (vgl. Speck-Hamdan/Tippelt 2001). Im Rahmen dieser externen Begutachtung werden Dokumentenanalysen mit Gesprächen vor Ort kombiniert, wobei eine Befragung der Studierenden eher die Ausnahme bleibt. Die Evaluatoren sind also wiederum auf Auskünfte und Datensammlungen der zu Evaluierenden angewiesen, wodurch die Probleme der internen Evaluation auch hier sich nicht gänzlich auflösen (vgl. Bargel/El Hage 2000).

Um diesen möglichen Schwachpunkten von Evaluationen auf Fachbereichsebene zu begegnen, lassen sich in Anlehnung an die Kriterien des Joint Committee on Standards for Educational Evaluation (vgl. Sanders 1999) allgemeine Standards formulieren, welchen eine (Lehr-)Evaluation zu genügen hat. Die Nützlichkeit einer Evaluation kann nur dann nachhaltig gesichert werden, wenn Betroffene und Beteiligte vorab informiert werden, glaubwürdige Evaluatoren mit der Durchführung betraut werden, alle relevanten Informationen einfließen und abschließend ein klarer und transparenter Ergebnisbericht vorgelegt wird. Diese Voraussetzungen klingen ebenso plausibel wie die Forderung nach einem praktikablen und kostenwirksamen methodischen Design zur Sicherung der Durchführbarkeit einer Evaluation, dennoch sind die genannten Punkte in der Praxis oft mit Schwierigkeiten verbunden und werden nicht immer vollständig erfüllt und die gewünschten Effekte der Evaluation (z.B. Verbesserung der Lehrqualität) bleiben aus. Insbesondere von den Evaluatoren ist für die Korrektheit der Evaluation auf Basis vertraglich abgesicherter Evaluationsbedingungen und durch Offenlegung aller Ergebnisse, auch unter Berücksichtigung von Ablauf, Kontext und Zielsetzungen der Evaluation Sorge zu tragen. In der Verantwortung der Evaluatoren liegt auch die Genauigkeit der Ergebnisse, die vor allem auf der Verlässlichkeit der Quellen, der Validität und Reliabilität der Daten sowie deren methodisch korrekter Auswertung beruht. Für die Evaluation einzelner Veranstaltungen sind diese Standards selten vollständig umzusetzen und es ist daher nach pragmatischen Lösungen zu suchen. Auf der Mesebene der Evaluation von Lehre sind diese Vorgaben dagegen als zwingend anzusehen, um als Handlungs- und Entscheidungsbasis verwertbare Ergebnisse zu produzieren. Neben den Evaluationsstandards finden sich auch international ähnliche Verfahren der Qualitätsmessung an den Hochschulen, allerdings ergeben sich erhebliche Unterschiede in deren Umsetzung, die durchaus auch quer zu Nationen und Bildungssystemen liegen und v.a. durch die Kultur der jeweiligen Hochschule geprägt sind (vgl. Brennan/Shah 2002).

International üblich sind auch Hochschulrankings, die für eine ausgewählte Zielgruppe (Schüler, Abiturienten) Informationen über die Qualität der Lehre an einzelnen Hochschulen und in einzelnen Fächern bereitstellen wollen. Zwar ist die Kritik bzgl. einer mangelnden empirischen Basis heute nicht mehr haltbar (vgl. Hornborstel/Keiner

2002), die Ergebnisse sind dennoch sehr stark von der Gewichtung einzelner Kriterien abhängig und führen zu uneinheitlichen Urteilen. Als Instrumente der Qualitätsentwicklung sind die Rankings, die sich auf die grobe Klassifizierung eines Ist-Zustands beschränken, nicht geeignet, da sie kaum Hinweise auf Verbesserungspotenzial geben.

4.3 Makroebene

Der methodische Aufwand zur Gewinnung von Daten zum Outcome von Hochschullehre – also zum Verbleib von Absolventen und deren Karriereverläufen – ist ungleich größer als die Auswertung i.d.R. ohnehin vorhandenen statistischen Materials zu Studenten- und Absolventenzahlen, wissenschaftlichem Personal oder Lehrangeboten. So bleiben verlässliche Daten zu der Berufseinmündung und den beruflichen Perspektiven von Hochschulabsolventen rar und liegen meist nur regional begrenzt und für einzelne Disziplinen vor. Hinzu kommt, dass auch diese aufwändig erhobenen Daten einem schnellen Veralterungsprozess unterliegen, da Arbeitsmarktbedingungen und Berufsperspektiven einerseits oft an kurzfristige wirtschaftliche Entwicklungszyklen gekoppelt sind (vgl. Kellermann 2000), andererseits aber erst einige Jahre nach dem Hochschulabschluss zuverlässig erfasst werden können. Neben den Übergängen von der Hochschule in die Erwerbsarbeit, den Tätigkeitsfeldern, den Arbeitsbedingungen und dem Einkommen wird auf Makroebene auch nach der Passung der in der Hochschule erworbenen Kompetenzen und den Anforderungen des Arbeitsmarkts bzw. des jeweiligen Tätigkeitsfelds gefragt. Diese Perspektive muss aber auch kritisch hinterfragt werden, sofern eine universitäre Ausbildung nicht allein – wenn überhaupt – berufsqualifizierende Ziele verfolgt (vgl. Kellermann 2000).

Auch bieten Untersuchungen zum beruflichen Verbleib von Hochschulabsolventen gerade für sozialwissenschaftliche Fächer die Möglichkeit, Berufsfelder zu identifizieren, Fehlallokationen aufzudecken, regionale und standortspezifische Differenzen sichtbar zu machen und diese für die Weiterentwicklung des Studiengangs heranzuziehen (vgl. Rauschenbach/Züchner 2005). Darüber hinaus werden berufliche Perspektiven sichtbar, die wiederum die Motivation der Studierenden (achievement motivation) beflügeln können.

5. Perspektiven der Qualität von Lehre an Hochschulen

Zur Verbesserung der Qualität von Lehre an Hochschulen leisten entsprechende Fortbildungsangebote zumindest auf Mikroebene einen zentralen Beitrag und können auch als Säule der Qualitätsentwicklung verstanden werden.

„Quality enhancement (QE) is about getting teachers to teach better, which is what staff development is all about“ (Biggs 2001, S. 227).

In Deutschland existieren inzwischen zahlreiche hochschuldidaktische Zentren, Initiativen und Programme, deren inhaltlicher Schwerpunkt primär auf Themen liegt, die

der konkreten Unterrichtsgestaltung dienen, weniger auf Beratung und Evaluation der Lehre (vgl. Brems/Gruber 2003). Theoretisch aufgebautes Wissen zur Gestaltung von Lehr-Lern-Situationen ist aber keineswegs ein Garant für dessen Umsetzung in der Lehre (vgl. Winteler 2003). Die kollegiale Beratung kann hier einen wesentlichen Beitrag zur Umsetzung hochschuldidaktischen Know-Hows leisten, ebenso wie eine Ausrichtung hochschuldidaktischer Fortbildungsangebote am Paradigma des handlungsorientierten Lernens. Voraussetzung für hochschuldidaktisch sinnvolle Lehre sind aber auch entsprechende institutionelle Rahmenbedingungen, wie überschaubare Veranstaltungsgrößen und Zeitreserven zur Vor- und Nachbereitung. Darüber hinaus sind hochschuldidaktische Qualifikationen auch im Rahmen von Berufungsverfahren stärker zu gewichten und es müssen für die Studierenden Beratungs- und Informationsangebote geschaffen werden (vgl. Künzel 2004).

Neue Chancen aber auch Probleme hinsichtlich der Qualität der Lehre ergeben sich aus der aktuellen Entwicklung des Hochschulstandorts Europa, die unter dem Stichwort Bologna-Prozess eine breite Einführung gestufter Studiengänge beinhaltet. An die neuen Bachelor- und Master-Studiengänge sind erweiterte Qualitätskriterien anzulegen, die neben den genannten Bereichen (Gestaltung der Lehre, Studienberatung, Hochschuldidaktische Weiterbildung) auch die Studienorganisation (Modularisierung, Kreditpunkte-System) sowie multimediale Angebote einbeziehen und die Kriterien Internationalisierung und Berufsqualifizierung stärker betonen (vgl. Welbers 2004). Herausforderungen ergeben sich insbesondere aus der Modularisierung, die mit einer klaren Definition zu erwerbender Kompetenzen verbunden ist. Zwar ist die Definition von Lernzielen Grundvoraussetzung für erfolgreiche Lehre und damit auch wünschenswert, die Formulierung von Kompetenzen bringt aber in der Praxis – durch die mangelnde Operationalisierbarkeit – erhebliche Schwierigkeiten mit sich (vgl. Braun/Soellner/Hannover 2006). Terhart (2005) plädiert aufgrund praktischer Erfahrungen für pragmatische Lösungen in Form einer *„Kompromisslinie zwischen den gegebenen Ausgangsbedingungen und dem vorgestellten Ziel“* (ebd., S. 91) und skizziert damit auch den permanenten Konflikt von Qualität und Qualitätsentwicklung der Lehre an Hochschulen zwischen wissenschaftlich fundierten und klar formulierten Anforderungen einerseits und durch Unterausstattung und durch institutionelle Anforderungen eingeschränkten Handlungsspielräumen andererseits. In diesem Spektrum gilt es im Rahmen der gegebenen Möglichkeiten den Prozess der Qualitätsentwicklung auf Veranstaltungs- wie auf Fachbereichsebene weiter voranzutreiben.

Literatur

- AHW 1998a=Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998): Besser Lehren. Heft 4: Kommunikation in Seminaren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.
- AHW 1998b=Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.) (1998): Besser Lehren. Heft 5: Lehrstrategien: Aspekte der methodischen Strukturierung von Seminaren. Weinheim: Deutscher Studien Verlag.

- Ashcroft, K./Foreman-Peck, L. (1994): *Managing Teaching and Learning in Further and Higher Education*. London: Falmer Press.
- Bargel, T./El Hage, N. (2000): Evaluation der Hochschullehre: Modelle, Probleme und Perspektiven. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.), S. 207–224.
- Benz, W. (Hrsg.) (2004): *Handbuch Qualität in Studium und Lehre*. Stuttgart: Raabe.
- Berlin-Kommuniqué (2003): Realising the European Higher Education Area. http://www.bologna-bergen2005.no/Docs/00-Main_doc/030919Berlin_Communique.PDF [06.03.2007]
- Biggs, J. (2001): The reflective institution: Assuring and enhancing the quality of teaching and learning. In: *Higher Education* 41/2001, 221–238.
- Braun, E./Soellner, R./Hannover, B. (2006): Ergebnisorientierte Lehrveranstaltungsevaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): *Qualitätsentwicklung an Hochschulen*. Beiträge zur Hochschulpolitik 8/2006. Bonn, S. 60–67.
- Brems, S./Gruber, H. (2003): *Aktuelle Entwicklungen der Hochschuldidaktik*. Wien: WUV.
- Brennan, J./Shah, T. (2000): *Managing Quality in Higher Education. An International Perspective on Institutional Assessment and Change*. Buckingham: OECD, SRHE & Open University Press.
- Bülow-Schramm, M. (1995): „Wer hat Angst vor den Evaluatoren?“ Der Umgang mit Akzeptanzproblemen von Evaluationsverfahren. In: Verbeek, D. (Hrsg.) (1995): *Handbuch Hochschullehre Highlights*. Band 1: Evaluation der Lehre. Stuttgart: Raabe, S. 2–19.
- Carstensen, D./Hofmann, S. (2004): Qualität in Lehre und Studium: Begriffe und Objekte. In: Benz, W. (Hrsg.), C 1.1.
- Clemens, W./Strübing, J. (Hrsg.) (2000): *Empirische Sozialforschung und gesellschaftliche Praxis*. Opladen: Leske+Budrich.
- Ebel-Gabriel, C. (2004): Qualitätssicherung an Hochschulen – Konzepte, Prozesse, Akteure. In: Benz, W. (Hrsg.), B 1.1.
- Friedrich, H. R. (2004): Nationale und internationale Grundlagen der Qualitätssicherung an Hochschulen. In: Benz, W. (Hrsg.), A 2.1.
- Glowalla, U./Glowalla, G./Kohnert, A. (2002): Qualitätsmanagement interaktiver Studienangebote. In: Issing, L.J./Stärk, G. (Hrsg.): *Studieren mit Multimedia und Internet*. Ende der traditionellen Hochschule oder Innovationsschub? Münster: Waxmann, S. 113–128.
- Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.) (2005): *Standards und Standardisierung in der Erziehungswissenschaft*. Beiheft der Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. Wiesbaden: VS Verlag.
- Harvey, L./Green, D. (2000): Qualität definieren. Fünf unterschiedliche Ansätze. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.), S. 17–40.
- Heid, H. (2000): Qualität: Überlegungen zur Begründung einer pädagogischen Beurteilungskategorie. In: Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.), S. 41–54.
- Helmke, A./Hornstein, W./Terhart, E. (Hrsg.) (2000): *Qualität und Qualitätssicherung im Bildungsbereich: Schule, Sozialpädagogik, Hochschule*. Zeitschrift für Pädagogik, 41. Beiheft. Weinheim: Beltz.
- Hölscher, L. (2000): Das Planspiel als Lehrmethode für Massenveranstaltungen. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): *Hochschulorganisation und Hochschuldidaktik*. Wiesbaden: Gabler, S. 155–178.
- Hornborstel, S./Keiner, E. (2002): Evaluation der Erziehungswissenschaft. In: *Zeitschrift für Erziehungswissenschaft* 4/2, S. 634–654.
- HRK 2000=Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.) (2000): *Wegweiser 2000 durch die Qualitätssicherung in Lehre und Studium*. Bonn.
- Huber, L. (2001): Forschendes Lernen. In: Technische Universität Darmstadt (Hrsg.): *Aktivierende Lehr- und Lernformen*. Darmstadt: Technische Universität, S. 11–30.
- Jenkins, A./Breen, R./Lindsay, R./Brew, A. (2003): *Reshaping Teaching in Higher Education. Linking Teaching with Research*. London: Kogan Page Limited.
- Kellermann, P. (2000): Employability als ultima ratio? Bewertung von Kompetenzen und Arbeitsanforderungen aus Sicht von Graduierten. In: Clemens, W./Strübing, J. (Hrsg.), S. 155–172.

- Knoll, J. (1998): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. In: Knoll, J. (Hrsg.): Hochschuldidaktik der Erwachsenenbildung. Bad Heilbrunn: Julius Klinkhardt, S. 13–47.
- Kohler, J. (2004): Kriterien und Standards. In: Benz, W. (Hrsg.): Handbuch Qualität in Studium und Lehre: Evaluation nutzen, Akkreditierung sichern, Profil schärfen. Stuttgart: Raabe, D 1.1.
- Kopp, V./Balk, M./Mandl, H. (2002): Evaluation problemorientierten Lernens in der Münchner Medizinausbildung – Bewertung durch die Studierenden (1997 bis 2001). Forschungsbericht Nr. 148. München: Ludwig-Maximilians-Universität.
- Kromrey, H. (2001): Evaluation von Lehre und Studium – Anforderungen an Methodik und Design. In: Spiel, C. (Hrsg.): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann, S. 21–60.
- Kromrey, H. (2005): Studierendenbefragungen in Lehrveranstaltungen: Instrument der Evaluation oder „nur“ der Qualitätsentwicklung? In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Hochschule entwickeln, Qualität managen: Studierende als (Mittel)punkt. Beiträge zur Hochschulpolitik 10/2005. Bonn: HRK, S. 57–71.
- Künzel, R. (2004): Aktive Qualitätssicherung und -entwicklung in Lehre und Studium. In: Benz, W. (Hrsg.), E 2.2.
- Lohnert, B./Rolfes, M. (1997): Handbuch zur Evaluation von Lehre und Studium an Hochschulen. Ein praxisorientierter Leitfaden. Hannover: ZEvA.
- Macke, G. (1998): „Besser Lehren“ – Grundlagen und Konzeption. In: Arbeitsgruppe Hochschuldidaktische Weiterbildung (Hrsg.): Besser Lehren. Heft 1: Grundlagen und Konzeption. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 22–50.
- Mandl, H./Gruber, H./Renkl, A. (1997): Situiertes Lernen in multimedialen Lernumgebungen. In: Issing, J.L./Klimsa, P. (Hrsg.): Information und Lernen mit Multimedia. Weinheim: Beltz, S. 167–178.
- Mittag, S. (2004): Empfehlungen für die Ausgestaltung der internen Evaluation. In: Hochschulrektorenkonferenz (Hrsg.): Metaevaluation. Evaluation von Studium und Lehre auf dem Prüfstand. Beiträge zur Hochschulpolitik 5/2004. Bonn: HRK, S. 29–42.
- Möhrle, M.G. (1994): Qualitätsverbesserung interaktiver Lehre durch das Lead-Learner-Konzept. In: Albach, H./Mertens, P. (Hrsg.): Hochschuldidaktik und Hochschulökonomie. Neue Konzepte und Erfahrungen. Wiesbaden: Gabler, S. 41–52.
- Müller-Böling, D./Berthold, C./Buch, F. (2004): Qualitätsermittlung, Qualitätssicherung und Qualitätserhöhung. In: Benz (Hrsg.), C 1.2.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003a): Lehrveranstaltungen lehrgerecht planen. In: Welbers (Hrsg.), S. 133–140.
- Mürmann, M./Schulte, D. (2003b): Aktivierende Methoden sinnvoll einplanen. In: Welbers, (Hrsg.), S. 237–244.
- Newstead, S.E./Hoskins, S. (2001): Encouraging Student Motivation. In: Fry, H./Ketteridge, S./Marshall, S. (Eds.): A Handbook for Teaching & Learning in Higher Education. London: Kogan Page Limited, pp. 70–82.
- Pasternack, P. (2001): Hochschulqualität: Ein unauflösbares Problem und seine Auflösung. In: Olbertz, J.-H./Otto, H.-U. (Hrsg.): Qualität von Bildung. Vier Perspektiven. Wittenberg: HoF Institut für Hochschulforschung.
- Prosser, M./Trigwell, K. (2001): Understanding Learning and Teaching. The Experience in Higher Education. Buckingham: SRHE & Open University Press.
- Rauschenbach, T./Züchner, I. (2005): Ausbildungsstandards im Lichte des Arbeitsmarkts – Anforderungen an die Reform erziehungswissenschaftlicher Studiengänge. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.), S. 153–174.
- Reissert, R./Carstensen, D. (1998): Praxis der internen und externen Evaluation. Handbuch zum Verfahren. Hannover: HIS.
- Rindermann, H. (2001): Die studentische Beurteilung von Lehrveranstaltungen – Forschungsstand und Implikationen. In: Spiel, C. (Hrsg.) (2001): Evaluation universitärer Lehre – zwischen Qualitätsmanagement und Selbstzweck. Münster: Waxmann, S. 61–88.

- Sanders, J.R. (Hrsg.) (1999): Handbuch der Evaluationsstandards. Die Standards des „Joint Committee on Standards for Educational Evaluation“. Opladen: Leske+Budrich.
- Schmidt, B. (2004): Virtuelle Lernarrangements für Studienanfänger. Didaktische Gestaltung und Evaluation des Online-Lehrbuchs Jugendforschung und der begleitenden virtuellen Seminare. München: Utz.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005a): Besser lehren – Neues von der Hochschuldidaktik. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.), S. 103–114.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2005b): Lehrevaluation. In: Gogolin, I./Krüger, H.-H./Lenzen, D./Rauschenbach, T. (Hrsg.), S. 227–242.
- Schmidt, B./Tippelt, R. (2007): Aktivierendes Lehren – Problemorientiertes Lernen: Herausforderungen für Hochschule und Beratung. In: Zeitschrift für Beratung und Studium 2007/1, S. 13–18.
- Schulmeister, R. (2002): Zur Komplexität Problemorientierten Lernens. In: Asdonk, J./Kroeger, H./Strobl, G./Tillmann, K.-J./Wildt, J. (Hrsg.): Bildung im Medium der Wissenschaft. Weinheim: Deutscher Studien Verlag, S. 185–202.
- Schumacher, E.-M. (2003): Der Lehrende als Coach. Schlüsselqualifikationen für eine neue Lernkultur. In: Welbers, U. (Hrsg.), S. 221–228.
- Schulz von Thun, F. (1992): Miteinander reden. Band 1: Störungen und Klärungen. Reinbek: Rowohlt.
- Speck-Hamdan, A./Tippelt, R. (2001): Evaluation im Prozess – Zeitliche, sachliche und soziale Dimensionen einer Evaluation in der Erziehungswissenschaft. In: Keiner, E. (Hrsg.): Evaluation (in) der Erziehungswissenschaft. Weinheim: Beltz, S. 155–162.
- Tausch, J. (2002): Problemorientierte Verfahren – Was können sie in Lehre und Unterricht leisten? In: Neumann, K./Osterloh, J. (Hrsg.): Gute Lehre in der Vielfalt der Disziplinen. Weinheim: Beltz, S. 97–116.
- Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.) (2005): Hochschullandschaft im Wandel. 50. Beiheft der Zeitschrift für Pädagogik. Weinheim: Beltz.
- Tergan, S.-O. (2001): Qualitätsbeurteilung von Bildungssoftware mittels Kriterienkatalogen. Problemaufriss und Perspektiven. In: Unterrichtswissenschaft 2001/4, S. 319–341.
- Terhart, E. (2005): Die Lehre in den Zeiten der Modularisierung. In: Teichler, U./Tippelt, R. (Hrsg.), S. 87–102.
- Tippelt, R. (1979): Projektstudium. Exemplarisches und handlungsorientiertes Lernen an der Hochschule. München: Kösel.
- Welbers, U. (Hrsg.) (2003): Hochschuldidaktische Aus- und Weiterbildung. Grundlagen – Handlungsformen – Kooperationen. Bielefeld: Bertelsmann.
- Welbers, U. (2004): Der Beitrag der Hochschuldidaktik zur Verbesserung und nachhaltigen Entwicklung von Qualität in Studium und Lehre. In: Benz, W. (Hrsg.), E 5.5.
- Wesseler, M. (1999): Evaluation und Evaluationsforschung. In: Tippelt, R. (Hrsg.) (1999): Handbuch Erwachsenenbildung/Weiterbildung. Opladen: Leske+Budrich, S. 736–752.
- Wildt, J. (2004): The Shift from Teaching to Learning – Thesen zum Wandel der Lernkultur. In: Ehlert, H./Welbers, U. (Hrsg.): Qualitätssicherung und Studienreform. Düsseldorf: Grupello, S. 168–178.
- Winteler, A. (2003): Ein Programm zur Entwicklung und Veränderung von Konzeptionen des Lehrens und Lernens. In: Welbers, U. (Hrsg.), S. 141–150.
- Winter, M. (2006): Studienstrukturreform, Akkreditierung und Gleichstellungspolitik. <http://evanet.his.de/evanet/positionen/positionen2006/winter.pdf> [08.03.2007]
- Wottawa, H./Thierau, H. (1998): Evaluation. Bern: Huber.
- Zimmer, G. (2000): Evaluation der Lehre durch logische Rekonstruktion der Lernhandlungen. In: Clemens, W./Strübing, J. (Hrsg.), S. 113–134.
- Zollondz, H.-D. (2002): Grundlagen Qualitätsmanagement. Einführung in Geschichte, Begriffe, Systeme und Konzepte. München: Oldenbourg.

Anschrift des Autors:

Dr. Bernhard Schmidt, Ludwig-Maximilians-Universität München, Institut für Pädagogik, Lehrstuhl für Allgemeine Pädagogik und Bildungsforschung, Leopoldstrasse 13, 80802 München.